

## 一人一人の思いや願いを生かす作文指導（2学年）

～書く意欲を高める単元構成と個に応じた支援の工夫～

### 1 授業改善の視点

作文が苦手な子供は多い。何を書けばいいのか分からなかったり、どう書けばいいのか分からなかったりしている。

そのような子供たちでも、「こんなことを書きたい」、[誰かに是非伝えたい]という思いや願いをもたせることができれば、作文を書くのが好きになる。そして、「どう書けばいいのだろうか」と問題意識をもって取り組ませれば、自分の作文に中で学んだことを生かすことができるようになると思う。そのために、教師は、何を、何のために、どのように書くのかを、単元の学習を通して、子供たちに自分のものとさせなくてはならない。

本事例では、次のような2つの視点から授業改善を試みた。

#### (1) 意欲的に書き進めることができる単元構成

##### ア 題材の配列の工夫

本事例で特に指導しなければならないことは3つある。「説明する作文の特徴と書き方を理解すること」、「分かりやすくするために順序を整理して書くこと」、「客観的具体的な表現を工夫すること」である。

これらを受けて、書く題材を決め、どう書くのかを学ばせるために、次のように題材を配列し、単元を構成する。

第一次は、できあがっている「とびばことび」のやり方の作文をもとに書き方を検討する。教科書教材の作文を直しながら、「説明する作文」の特徴と構想メモを使った書き方を学ぶ。この段階で、第三次では何を書きたいかをおよそ決めることができるようにしたい。

第二次は、共通体験であるやきいもの作り方を、相互批評を取り入れて書く。共通体験を共通の絵を手がかりにして書き、「必要なことを落ちなく順序よく書くこと、くわしく、理由も付けて書くこと」を学ぶ。ここでは友達との比較の中から書き方を学ぶことができるようにする。

第三次は、「自分の書きたい、やり方や作り方」を書く。それまでに学習したことを生かして自分一人で書く。

第一次から、段階を踏んで少しずつ学んでいき、第三次でお互いが違うものを書くことができるようにしたい。

##### イ 問題意識をもって学ばせる工夫

各次での学習では、読み手を意識させて「これでは分からない」「どう書いたらよいのか」と問題意識をもたせ、それを解決して発見の喜びを味わわ

せ、自分の構想メモや作文に生かすことができるようにする。

ウ 読み手をイメージしたり書く目的を明確化にしたりすること

誰かに読んでほしいという願いがあるとき、書く意欲は高まる。そこで、導入段階から、第三次の作文を誰に読んでもらうのか、何のために書くのかをはっきりさせて学習を進めていく。具体的には、「わたしは作り方ややり方を〇〇さんに教える」と決めさせる。そして最終目的は自分の書きたい題材で、読み手によく分かる作文を書くことで、それに向かって、今、何をしているかを意識して学習が進むようにさせる。

(2) 個に応じた支援のためのティーム・ティーチング

ア 共通理解を図ること

子供たち一人一人について観点を明確にして評価し、それを1時間毎に積み上げていく。「これまでどのように書いてきて、問題点は何か」「書くことに対する意欲があるか」「何を書きたがっているのか」「迷っているところは何か」「構想メモの生かし方が分かっているか」「読み手が分かるようにするために必要な書き方を工夫しようとしているか」などが大切にしたい点である。また、指導のねらいや指導内容について、細かいところまで教師間の共通理解を図っておく。どこで、誰に、どのように支援するのかをはっきりさせる。具体的に「児童の書いた作文のこの部分をこのように支援する」というところまで明確にしておくようにする。

イ 役割分担の明確化と場の設定

一斉指導の際には、それぞれがどんな役割をするのかをはっきりさせる。個別に指導する際、クラス全体を分けて担当するときには、子供たちにも必要に応じて、どのようにそれぞれが分担しているかを知らせ、どちらの教師に質問や相談をしたらよいのかが分かるようにし、効率のよい支援が行われるようにする。

机の配置、2人の教師の位置など、ティーム・ティーチングにふさわしい場の設定を工夫する。

2 単元について

(1) 単元名「作り方ややり方を教えよう」

(『とびばことび』光村図書2年上)

(2) 単元目標

- ・遊びや学習の中で工夫したことや知っていることを見付け、読み手によく分かるように書こうとする。(関心・意欲・態度)
- ・事柄の順序に気を付けながら作文を読み、不足しているところを見つけることができる。(理解)
- ◎読み手によく分かるように、書く順序を考えたり、くわしく理由を付け加えたりして書くことができる。(表現)
- ・助詞、仮名遣い、接続詞の使い方、理由を示す表現を理解して使うことができ

る。(言語についての知識・理解・技能)

### (3) 評価規準

- ・何を書いたらよいか、どう書いたらいいかという問題意識をもち、学んだことを自分の作文に生かそうとしたか。(関心・意欲・態度)
- ・読み手の立場に立って作文を読み、気を付けなければならないところを見つけたり、友達の構想メモや作文から、書き方を学んだりしているか。(理解)
- ◎読み手を意識して、順序、くわしい表現、理由の付け方などを工夫して書いているか。(表現)
- ・助詞、仮名遣い、接続詞の使い方、理由を示す表現を理解して使っているか。(言語についての知識・理解・技能)

### 3 単元の指導計画(全14時間)

(平成7年12月実施)

次	時	主 な 学 習 活 動	○評価の方法 ・留意点
1	1	・教材文を読んで、やり方や作り方の作文を書くという学習の目当てをもつ。	・およその学習計画を立てさせる。目的意識、読み手意識をしっかりとせ、読んでもらう相手を決めさせる。
	2	・教材文の特徴をとらえ、説明的な作文を書くことを理解する。	・文末の現在形など、説明的な書き方をしていることがおよそとらえられればよいことにする。
	3	・教材文の通りに「ヘリコプターとび」をやってみて、表現の工夫をしてあるところ、もっと詳しく書いたほうがよいところについて話し合う。	・特に指示をしないうで、実際に飛び箱から飛び下りてみるようにさせる。
	4	・より分かりやすい「ヘリコプターとび」の作文を、全員で話し合いながら完成する。	○発言、ノートのメモから、目的をもち、書き方を理解したかを評価する。(理・言)
2	5	・「やきいも」の作文を書くために必要な構想メモをかく。	・やきいも作りは、生活の時間に行う。
	6	・「やきいも」の構想メモの付箋メモを検討することによって、構想メモの絵と付箋メモをどのようにかいたらよいかをとらえ、作文を完成する。	・構想メモの検討の場面で、チーム・ティーチングを取り入れる。T2が、読み手の立場に立った発問をする。
	7	・友達とお互いの作文を読み合うことによってよい表現に気付く。	○構想メモと作文から、順序の整理、分かりやすい表現、理由付けの気を付けて書いているかを評価する。(表・言)
3	10	・自分のやり方や作り方を説明する作文を書くために必要な構想メモを書く。	・これまで検討してきた「つなぎの言葉」「分かりやすい表現」「理由付け」を観点にして、検討、見直しをさせる。
	11	・構想メモの検討をすることによって読み手意識をよりしっかりもち、自分の構想メモを見直す。	・構想メモの検討と個別に書く場面にチーム・ティーチングを取り入れる。
	12	・構想メモをもとに作文を書く。	○構想メモと作文から、よく分かるように書いているかを評価する。(表・言)
	13	・友達とお互いの作文を読み合い、よいところを教え合ったりさらに工夫したりする。	・できあがった作品は、ファイルに綴じて教室に置き、自由に見ることができるようにする。
	14	・書いた作文を読み返し、見直しカードをもとに、間違いを直したり付け加えたりする。	○見直しができたかを、カードと作文から評価する。(関)

※ 「時」の⑦⑧⑩⑪⑫はチーム・ティーチングを行う。

#### 4 授業の実際

##### (1) 教材文をもとに、書く作文の特徴と書き方を学ぶ活動 (1/14～4/14時)

###### 《教材文の特徴をつかむ》

まず、特に説明をせずに教材文を提示した。子供たちは、自分たちも「ヘリコプターおり」のような「やり方」や「作り方」の作文を書くことを理解した。しかし、説明的な作文であることや文末表現が現在形になっていることにはほとんど気付かなかった。

次に〈あ〉と〈い〉の文章を提示して、その違いを比較させた。子供たちは、次のことに気付いた。

〈あ〉

- ・説明書のように。
- ・これまでに学習した説明文に似ている。
- ・今まで書いてきた作文と文末が違う。

〈い〉

- ・今まで書いてきた作文の書き方だ。

教材文の文末の比較よりも分かりやすいと考えて、

〈あ〉と〈い〉を提示した

が、この比較をすることにより、特徴を簡単にとらえることができたようである。その後、教材文が〈あ〉と同じであることを文末に着目しながら確認した。

###### 《実際に跳んで、書き方に気付く》

まず、実際に跳び箱を使って教材文の通りに跳ばせた。跳び下り方がくわしく書かれていないので、下り方がよく分からないことに気付かせるためである。それに気付いた子供たちに、分かりやすくするには、何を書き足すとよいかを尋ねた。

###### 《構想メモの書き方を知る》

まず、子供たちから出た意見を黒板に整理した。

次に、子供たちが1学期に簡単なメモを使って取材、構想を立てる学習をしているのを生かして、構想メモのかき方を説明した。次ページのようなものである。

- ①書きたいことを市販の付箋用紙（付箋メモ）を書き、どんどん絵に貼り付ける。
- ②書くときには、順序を考え、付箋メモを原稿用紙の下の方に移動させ、付箋メモを小見出しとして使って、くわしく書く。

###### へ教科書の教材文へ

ヘリコプターおり

もがみ しんや

ぼくが考えた、ヘリコプターおりをしようかします。

まず、とびばこの上で、りよう手をまつすぐよこにのぼします。

そして、とびおりるときは、体をひねって、ブルン、ブルンと言

いながら、一回てんします。

すえよくんが、

「まるで、ヘリコプターがとんでいるみたいだね。」

と言ってくれたので、この名まえをつけました。

みんなも、やってみてください。

###### へあへ

よういするものは、紙コップとビー玉です。まず、紙コップの中にビー玉を入れます。つぎに、もう一つの紙コップをかぶせてからセロテープで止めます。それから紙コップのまわりに色紙でもようをつけます。

###### へいへ

よういするものは、紙コップとビー玉でした。まず、紙コップの中にビー玉を入れました。つぎに、もう一つの紙コップをかぶせてからセロテープで止めました。それから、紙コップのまわりに色紙でもようをつけました。



下の作文は、右の構想メモを手がかりに書いたT子のものである。

《手直した作文を書く》

計画していなかった、原稿用紙に一人一人が書く活動を行った。子供たちからの希望が多かったからである。無理がないように、分からないときには、黒板に書かれている作文を写したもよいことにして作業を始めた。

黒板の通りに書いた子供は10人。少し自分で工夫した子供が多かった。構想メモへの興味と、黒板に書かれたたくさんのヒントの中から選んで自分の付箋メモに記入することができたのが、子供たちが書きたい気持ちになった理由だと考えられる。

《これからの学習について見通しをもつ》

第三次の作文を、「2年1組何でも大ずかん」という本にまとめることを決め、やり方か作り方のどちらかを書くことを意識できた。読んだ人が「よく分かり、間違わないでできること」が目当てである。それから、教師が「練習のために、やさしいもの作り方についてみんなで書いてみよう。」と提案すると、自分一人で書くのがまだ不安らしい子供はもちろん、ほぼ全員が「面白そうだ。」と喜んだ。題材への興味と練習したいという気持ちがあったようである。



ヘリコプターおり

T子

わたしが考えた、ヘリコプターおりをしようかいます。

よういするものは、とびばこです。マツトもつかいます。ふみきりばんとマツトもよういします。とびばこは、たてに四だんにします。

まず、とびばこのまん中にまっすぐ立ちます。そして、りよう手をまっすぐよこにのばします。手をひらいて、ゆび先まで手には力を入れないで、ぴんとのばします。手に力を入れるとうまく回れないからです。

つぎに、りよう手をのばしたまま、一メートルぐらいジャンプします。ジャンプしながら、一回てんします。そのときいきおいをつけていないと、一回てんしないうちにマツトにおいてしまいます。

前むきに、左か右に体をひねります。わたしは、左にひねりました。回りながら小さい声だと友だちに聞こえないので大きな声でブルンブルンと言います。

それから、マツトのまん中に、立ったままちやく地します。

(後略)

とびばこは四だん、たて

りよう手をまっすくよこに

高くメートルぐらいジャンプ

前むきにとぶ左むきに回る

ブルンブルンと言う

(2) 「やきいも作り」の作文を書く活動

(5/14～9/14時)

《友達の付箋メモから学んで、自分のメモに生かす》

まず、付箋メモの内容を全員で話し合い、それを手がかりにして、子供たちは自分の付箋メモを出来上がらせた。下のメモは、M子のものである。後で付け足したメモも含まれている状態である。

次に、友達の付箋メモについて話し合った。ここまでの学習で、子供たちは「つなぎの言葉と順序」、「分かりやすい表現」に注目してきていた。しかし、よりくわしく書くこと、理由を付けることの大切さは感じていないように思われたので、それに気付かせるために、3人分の付箋メモを提示した。

①の絵についての、落ち葉の落ちているところなどをとてくわしく書いたA男の付箋メモに、子供たちは驚きの声をあげた。そして、もっとくわしく書くことに意欲をもった様子だった。

《T2の働きかけによって、友達の付箋メモから学んで、自分のメモに生かす》

③と④の絵については、ティームティーチングを取り入れて相手意識をもたせ、理由付けの大切さに気付かせるようにした。やきいも作りに参加していなかった級外の教師T2が、その場に居合わせなかったことを利用して発問した。

T2 わたしは1年生になったつもりで考えました。よく分からないので聞きます。

どうして、「火

からはなれる。」

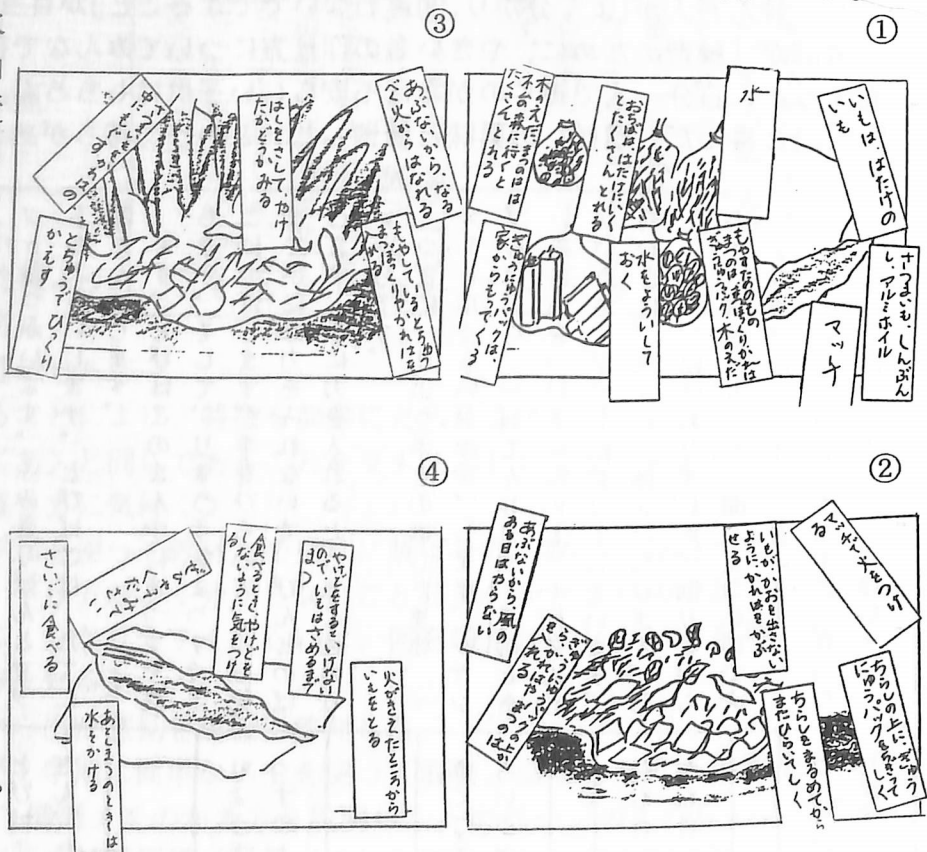
なんですか。近くにいれば、よく見えるんじゃないですか。

C 近くにいると、火の粉が飛んできて危ないからです。

C 熱くて火傷をするからです。

T2 分かりました。もう一つ。どうして「どのいもを取るのか、じゃんけんできめる。」なんですか。初めから決めないんですか。

C 初めは決めておいたんだけど、よく焼けるように、先生が棒でひっくり返したりして、誰のか分からなくなったからです。(中略)



T2 なるほど。どうしてなのか、よく分かりました。

その後、子供たちは自分の構想メモを見直し、理由付けに気を付けながら、付箋メモを付け加えていった。ここで付け加えられたメモは、一人平均4枚になった。

構想メモの見直しを終えた子供たちは、作文に取りかかった。ここでもティームティーチングを取り入れて、2人で個別指導を行った。5人を除いて、構想メモを生かして作文を書き進めていった。この5人については、どこに問題があるかを探り、第三次の指導に生かすようにした。

下の作文は、M子が前ページの構想メモを基に書いたものである。M子は、作文は書くのは好きだが、くわしく書くことがあまり得意でない子供であるが、860字の作文を書くことができた。学級の子供たちの付箋メモは、一人平均14枚、出来上がった作文は平均618字であった。

#### 《読み手を意識する》

なお、この作文は、来年やきいも作りをするであろう現在の1年生に教えようという目当てで書かせた。1年生の担任からの「教えてほしい。」という働きかけが、子供たちに意欲をもたせたと思われる。「1年生に分かってもらえるように、漢字を使わないほうがいいのではないか。」という発言も出てきた。

ここでは、意図的な他の教師からの働きかけの効果が大きかったと考えられる。

やきいものやき方

M子

みんなでやいた、おいしいやきいものやき方をしようかします。

さいしよに、やきいもをやくじゅんびをします。

まず、おちばやまつぼっくり、まつのはなどをあつめてきます。まつのはやまつぼっくりは、ネムの森でたくさんとれます。おちばは、はたけや前にわでとれます。いもは、はたけでそだてて、みんなでほりだします。牛にゆうパツクは自分の家からもつてきます。(中略)

そして、さいごに、さつまいもを、かれの中にもぐします。火のこが風でとんでいつてしまうと、どこかにもえうつてしまつてあぶないので、風のある日には、やらないでください。(中略)

いもが顔を出しているとよくやけないのでいもが顔を出したら、おちばやまつぼっくりをかぶせます。(中略)

やきたてのいもはおいしくて、いもをやいている時は、とつても楽しいです。一年生のみなさん、二年生になったら、ぜひやつてみてください。

#### (3) 自分の「作り方」「やり方」の作文を書く活動 (10/14~14/14時)

いよいよ自分の書きたい作文を書くことになり、子供たちは喜んで書き始めた。  
《友達の付箋メモから学んで、自分の構想メモに生かす》

つなぎの言葉を書き入れ、付箋メモを書き終えたところで、友達の構想メモの検討を始めた。作り方とやり方の作文の中から一つずつ選び、順序、詳しい表現、理由付けなど、気を付けること全体に目を向けさせることができたようにした。

エビフライの作り方の構想メモについての話し合いは、次のように行われた。

T1 工夫しているところを見つけてください。

C 用意するものが、きちんと書いてあって分かりやすいです。

C 先に小麦粉、次にパン粉をつけると書いてあって順番がよく分かります。(中略)

T1 工夫されているところがたくさんありましたね。では、質問はありませんか。

C どうして、しつぽには付けないんですか。

C 付けると、しつぽが見えなくなって、かっこ悪いからです。

T2 工夫してあるところはピンクの○を貼りました。質問が出たところには、青い付箋メモを貼ることにします。(後略)

T1 は子供たちの話し合いを進行させながら出てきた発言のポイントを板書し、T2 は、発言に合わせて、黒板の構想メモに印を付けた付箋メモを貼ったりして授業を進めた。

話し合いを終えて自分の構想メモの見直しをした子供たちは、平均5枚の付箋メモを付け足した。また、書き直している子供も見られた。

《2人の教師の支援を受け、子供同士で学び合い、作文を書く》

教師2人は、作り方とやり方のに分かれて個別指導を行った。なお、事前に作り方とやり方に分けて机を配置しておき、指導しやすいようにした。これは、子供たちにとっても、似たことを書いている友達が近くにいるので、相談しやすい配置である。

特に支援の必要があると思われた5名の子供も、付箋メモを何枚も工夫して書き、短い分かりやすい作文を書き終えた。その中でも取材が苦手なK男は、「それはいい。書いてごらん。」と教師に励まされたり友達といっしょにぶんぶんごまを実際に動かし、付箋メモに書くことを話し合ったりして、構想メモをまとめることができた。

出来上がった作文は交換して読み合い、良かったところを教え合った。そして、見直しカードを記入しながら完成させた作文の平均字数493字であった。本になった作品を図書館に入れてもらった子供たちは、実に満足そうであった。

次ページの作文は、書くべき内容を書き落としがちなS男が、自分だけが体験した音楽発表会での指揮のやり方を教えようと工夫したものである。

#### 作文の内容

##### 〈作り方〉

おいしい野菜サラダの作り方

九九カードの作り方

きつねの帽子を作るには

折紙の鳥の作り方

##### 〈やり方〉

平均台「カエルわたり」のわたり方

ぶんぶんごまの回し方

1位のなる走り方

など



ぶんぶんごまを回している



TTの授業風景 写真②



## しきのやり方

S男

① 二年生は、音楽しゆう会ではつびようしました。そのときのことをおしえます。

よういするものは、台だけです。しきぼうは、手でやるのでいりません。二年生は、手でしきをします。これで、じゅんぴかんりようです。

② はじめに、歩いて台の上にあがります。そして手を上にあげます。でも、すぐにはあげません。みんなが、ぼくを見てくれないうとあげられません。一人でも見てくれないう人がいるとえんそうがいつまでたつてもできません。みんなが見てくれたら、手をまっすぐたてにのびします。

③ つぎに、ピアノの人がぼくを見てくれたら、しきをはじめます。ピアノの人が見てくれないとえんそうができなくなるからです。

強くえんそうするばめんは、強くしきをします。あたまの中で、一、二、一、二、二と思いうかべるといいです。体全たいをまっすぐたてにするとかつこよくていいです。ランラン、チャンチャンと、えんそうがだんだんおわりにちかづいてきます。

おわつたら、台からおりて、ピアノの音がしたら、その音にあわせて、れいをします。後ろの人みんなも、れいをします。音にあわせて、れいをします。

とくにちゆういするところは、ピアノがまちがつても、気にしないほうがいいことです。気にすると、まちがつたのが目立つからです。

しきをするのは、ちよつとむずかしいけれど、ちよつとおもしろいので、ぜひやってみてください。



④

## 5 考察

(1) 一人一人が意欲的に書き進めることのできる単元構成だったか。

ア 子供たちはどの題材にも興味をもち、問題意識をもって書き続けることができた。

跳び箱を跳んだりやきいもを作ったりすることは、子供たちにとって楽しい活動や体験である。その楽しさが、その活動や体験を相手にどう伝えたら分かってもらえるかという問題意識をもたせる力になる。第一次と第二次の題材は、その点でまず価値があったと思われる。

また、子供たちがいちばん興味をもったのは、自由選択の題材であった。作文指導で一人一人の思いや願いを生かすには何より自分の好きなことを自分の力で書いたと実感させることではないかと感じた。

第三次の学習で、自由選択の題材が多様だったこと、子供たちが勢いにのってどんどん書いたこと、構想メモの絵の枚数も付箋メモの枚数もすべて自分で決めて工

夫できたことは、それまでの学習で問題意識をもって学び、学んだことがそれぞれの子供のものになったからだにとらえるたい。

第一次と第二次で共通体験を題材にして練習する段階を取り入れる本事例の単元構成は、型にはまった指導になる恐れもある。しかし、問題意識をもたせ続けることができれば、書き方を理解させ意欲的に書き進めさせるのに有効である。

(2) ティーム・ティーチングは個に応じた支援をするのに有効だったか。

ア 2人の教師により、個に応じた支援を十分に行うことができた。

作文の実態にかかわるカルテを作り、個人作業の場面では一人一人の書きぶりに応じた指導を行った。特に問題のある子供の支援を中心に、クラスの約半分の子供の指導に当たり、ほぼ全員に目がゆきわたり、質問に対しても十分に対応することができた。これは、ティーム・ティーチングを取り入れた最も大きな成果であると考ええる。

イ 読み手意識をもたせるのに、T2の存在が有効な場面があった。

第二次で、T2が読み手になる1年生になりかわって質問したことが、読み手意識をもたせるのに有効に働いた。T2の質問が、子供たちに強く印象付けられて、その後の単元全体を通しての読み手意識につながったと考えられる。これは、子供同士、教師と子供というかわり以外に、「教師と子供ともう一人の教師」のかかわりも話し合い活動において考えられることを示している。必然性のある場面を開発していきたいものである。

ウ 話し合いの場面で子供の考えの整理を効果的に行うことができた。

第三次の一斉指導においては、子供と対応しながら発言の要点のみを記録していくT1と発言に合わせて黒板に印を付けていくT2が、同時に子供たちの前に立った。子供たちの話し合いを中心になって進めていくT1の働きかけを受けて印を付けていくT2の動きを、子供たちはよく見て発言していた。能率的に、しかも温かな雰囲気の中で授業が展開された。これは、2人の教師に見守られていることの安心感を子供たちが感じたことも大きな理由であると思われる。

本単元を実践してみて、ティーム・ティーチングは、あらゆる場面で個に応じた支援をするのに活用できるのではないかと思われる。本事例は、学級担任と級外の教師の二人で、個別の学習場面を中心に一部の必要な場面だけに限定して取り入れたものであるが、このような取り入れ方も有効であった。

ティーム・ティーチングには、きめ細やかな子供の実態把握、情報交換が必要である。授業の前提として、教師相互の指導に対する深い共通理解が欠かせない。この共通理解のために行う指導内容の検討や子供一人一人に対するみとりや評価が、個に応じた支援につながり、一人一人の思いや願いを生かす授業を支えることを実感した。

(新潟市立浜浦小学校教諭 小竹正子)